

# **L'entretien d'autoconfrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe**

Sylvie Moussay

*Université de Clermont-Ferrand, France*

Éric Flavier

*Université de Strasbourg, France*

## **Résumé**

Cet article décrit une mise à l'épreuve des entretiens d'autoconfrontation avec un élève inscrit en collège<sup>1</sup> et son enseignante de Sciences dans le cadre d'une étude portant sur le décrochage scolaire et professionnel. Le cadre conceptuel de l'étude s'appuie sur les fondements théoriques de la méthode d'autoconfrontation en clinique de l'activité (Clot, 2008) et sur les présupposés des théories de l'activité (Engeström, 2000; Leontiev, 1984; Vygotski, 1934/1997). Les enregistrements audiovisuels de l'activité en classe ont servi de matériaux pour les entretiens d'autoconfrontation avec chacun des deux participants. Les résultats montrent les contradictions entre les buts et les motifs de l'élève et ceux énoncés par l'enseignante pour enseigner en classe. Ils mettent en avant l'évolution du point de vue de l'élève à travers une réélaboration du sens de l'activité en classe. La

---

<sup>1</sup> Le collège en France accueille des élèves de 11 à 15 ans (6<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année au Canada).

discussion met en débat les apports et les limites des entretiens d'autoconfrontation pour développer cette activité.

*Mots-clés* : enseignement, entretien, autoconfrontation, analyse de l'activité, point de vue, élève, développement professionnel

## **Abstract**

This article describes a process of self-confrontation interviews with a secondary school<sup>2</sup> student and his science teacher that took place during a study of dropout rates in academic and professional contexts. The study's conceptual framework is based on the theoretical underpinnings of the self-confrontation methodology in activity clinic (Clot, 2008) and the presuppositions of activity theory (Engeström, 2000; Leontiev, 1984; Vygotski, 1997). The audiovisual recordings of classroom activity served as sources for self-confrontation interviews with each of the two participants. The outcomes show the contradictions between the student's goals and motives and those put forward by the teacher for teaching the class. They highlight how the student's perspectives evolved as the meaning of classroom activities were reformulated. This discussion leads to a debate about the contributions and limitations of self-confrontation interviews for developing this activity.

*Keywords*: teaching, interview, self-confrontation, activity analysis, point of view, pupil, professional development

---

2 The college serves students in France from 11 to 15 years (Grades 6 to 9 in Canada).

## Introduction

De nombreuses recherches en éducation montrent l'intérêt d'accroître l'intelligibilité des phénomènes complexes à l'école et d'explorer finement les pratiques scolaires afin de permettre aux enseignants et à leurs élèves de mieux comprendre ce qui se passe réellement en classe. Les chercheurs mettent en avant leur volonté de considérer les élèves, autant que les enseignants, capables d'éclairer avec leur propre expertise certaines problématiques d'enseignement-apprentissage (Bolstad, 2011; Hargreaves, & Gipps, 2000; McCallum, Mitra, 2009). Précisément, les travaux de recherche en sociologie de l'éducation scolaire discutent de l'intérêt de l'observation participante (Hargreaves, 1967) pour pénétrer les pratiques des jeunes dans leurs établissements scolaires (Woods, 1990) et recueillir leurs paroles, tout en soulignant la nécessité de mesurer les contraintes d'ordre pratique et éthique engendrées par l'entrée du chercheur dans la sphère privée des élèves (Burgess, 1985; Lacey, 1977). Toutes les procédures méthodologiques déployées pour rester au contact des élèves se révèlent alors comme autant de stratégies pour vaincre leurs réticences et limiter les perturbations ou les menaces engendrées par le dispositif d'enquête (Ball, 1981). Les élèves ont ainsi à s'accommoder de la présence du chercheur, mais aussi du dispositif technique et matériel de l'étude (Corsaro, 1982). Ces considérations amènent certains chercheurs à expérimenter différentes modalités d'entretien avec les élèves, comme celle de l'entretien collectif; ils interrogent le bien-fondé de leur usage pour aider les élèves à raconter leurs expériences scolaires (Danic, Delalande, & Rayou, 2006). L'entretien rassemblant plusieurs élèves se présente alors comme une condition pour obtenir plus de renseignements et pour construire un échange collectif proche d'une conversation ordinaire (Baudrit, 1994). Mais ces méthodes d'enquête et d'entretien semi-directif conduits avec les élèves demeurent limitées, notamment en ce qui concerne l'accès à l'activité réelle en classe. En effet, il est souvent difficile de comprendre ce qui, à un moment donné dans un cours, fait décrocher l'élève et le pousse à résister aux situations d'apprentissage. Pour surmonter cette impasse méthodologique, certains travaux en éducation montrent l'intérêt de l'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe comme support à l'entretien (Bloom, 1953). Ce type de méthode repose sur le postulat que les traces audiovisuelles de l'activité favorisent le rappel de l'expérience passée. Précisément, le recours à la rétroaction vidéo (Tochon, 1996) consiste à faire revivre à l'acteur une situation passée avec plus de précision en le confrontant aux images

audiovisuelles de l'activité. En référence à ce postulat, diverses méthodes d'entretien sont alors proposées : le « rappel stimulé » et « l'autoconfrontation », dont l'objectif consiste à recueillir des données sur les « pensées » des enseignants, à documenter la conscience pré-réflexive de l'acteur, c'est-à-dire ce qui est significatif du point de vue de l'acteur. Des études récentes examinent l'intérêt de l'entretien d'autoconfrontation avec des élèves comme procédure de recueil des données sur l'activité en classe (Guérin, Riff, & Teste-vuide, 2006; Veyrunes, 2012). Certaines conditions de faisabilité de cette méthode d'entretien sont alors établies : des conditions langagières et culturelles (partage d'une même langue, familiarisation avec la culture des élèves), conditions de confiance mutuelle et conditions matérielles (richesse des données audiovisuelles présentées aux élèves et proximité dans le temps des séquences d'action filmées et des entretiens d'autoconfrontation pour garantir la position de réflexivité et d'évocation de l'expérience passée) (Guérin et al., 2006). Les auteurs constatent également que face au chercheur adulte, les élèves ne communiquent pas facilement leurs pensées secrètes ou leur activité masquée. De plus, leurs discours peuvent facilement dériver vers des objets qui ne concernent pas leur activité scolaire et les digressions sont nombreuses. Ils expliquent ainsi que les entretiens d'autoconfrontation avec les élèves induisent fréquemment des jugements sur l'activité et la personnalité de l'enseignant et sur le comportement des autres camarades de classe.

Ces études marquées par le caractère contrasté des résultats soulèvent une nouvelle fois la question de la méthode d'entretien d'autoconfrontation conduite avec des élèves pour recueillir leurs points de vue sur l'activité scolaire. Dans une perspective conceptuelle spécifique, la clinique de l'activité (Clot, 2008), notre étude vise à interroger l'intérêt de la confrontation à des traces audiovisuelles de l'activité et le postulat selon lequel il est possible de faire de l'expérience passée en classe un objet de pensée et de dialogue avec les élèves. À partir d'une étude centrée sur le décrochage scolaire et professionnel, notre propos est : i) de décrire l'usage de l'entretien d'autoconfrontation pour saisir le double point de vue — élève et enseignant — sur les pratiques effectives en classe; ii) d'étudier en quoi la méthode d'entretien d'autoconfrontation peut favoriser le processus de renouvellement de la signification de l'activité, source de raccrochage scolaire et professionnel.

## **Cadre conceptuel**

Notre étude s'inscrit dans l'approche développementale et historico-culturelle de l'activité (Clot, 2008; Vygotski, 1934/1997) et se réfère aux présupposés des théories de l'activité (Engeström, 2000; Leontiev, 1976, 1984).

### **Les fondements théoriques de l'entretien d'autoconfrontation**

Selon l'approche développementale dans laquelle s'inscrivent les travaux vygotskiens, l'activité est une épreuve subjective accessible par l'intermédiaire de méthodes dites « indirectes » (Clot, 2008; Vygotski, 1934/1997). L'entretien d'autoconfrontation constitue une méthode indirecte privilégiée, permettant au sujet d'analyser son activité dans la perspective de réélaborer les significations de son expérience vécue (Clot, 2008). Il se spécifie par l'établissement d'un dialogue centré sur l'activité réelle en classe et dont l'évolution échappe aux contraintes d'une situation traditionnelle d'entretien et d'enquête centrée sur des pratiques déclarées, autrement dit une parole rapportée qui fait fi de la subjectivité pourtant présente dans l'activité réelle en classe (Saujat, 2002). L'entretien d'autoconfrontation présente ainsi l'intérêt de prendre en compte les données subjectives qui témoignent des significations que les sujets attribuent à leurs actions, dans la perspective de redonner aux acteurs les moyens de « reprendre en main » leur activité en classe en redonnant du sens à ce qu'ils font (Clot, 2008). Le recours à cette méthode indirecte suppose d'une part d'enregistrer l'activité de l'acteur à l'aide d'une caméra, et d'autre part de proposer au sujet d'analyser les traces filmiques de son activité dans le contexte d'un échange avec le chercheur. Dans le prolongement des expérimentations entre pensée et langage (Vygotski, 1934/1997), l'objectif est d'aider l'acteur à développer la signification des actions à partir de ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire et ce qui serait à refaire (Clot, 2008). La capacité de la conscience à opérer ces liens, le va-et-vient de la pensée vers le mot et du mot vers la pensée (Vygotski, 1934/1997) apparaît essentielle pour dépasser les dilemmes et les conflits intra- et intersubjectifs. Dans la perspective développementale et historico-culturelle de l'activité, la méthode d'entretien d'autoconfrontation s'inscrit dans une visée de mise en mouvement de l'activité, c'est-à-dire de développement et d'accroissement du pouvoir d'agir de l'acteur (Clot, 2008). Dans notre étude, nous faisons l'hypothèse que

les entretiens d'autoconfrontation par le biais de l'analyse de l'activité favorisent l'engagement d'un élève décrocheur et d'une enseignante en décrochage professionnel dans un processus de reconstruction du sens du travail en classe.

### **Le renouvellement du sens de l'activité**

Leontiev (1976) avance que l'activité téléologique du sujet possède une structure en trois étages dont les unités qui la composent sont en tension : activité (mobile), action (but), opération (procédure). La dynamique de ces éléments est envisagée comme un processus de réorganisation fonctionnelle à l'origine du développement de l'activité du sujet. Selon Leontiev (1984), le rapport entre le but de l'action et le motif de l'activité révèle le sens de celle-ci; autrement dit, l'activité a du sens pour l'acteur lorsque ses actions sont en lien avec ses motifs. En tension avec le sens, l'efficience se définit par le rapport entre le but de l'action et les opérations. Ce postulat permet d'entrevoir le développement de l'activité du sujet à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des mobiles initiaux au travers de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficience qui se révèle par l'élaboration de nouvelles opérations pour atteindre les buts.

Dans notre étude, ce postulat sur le développement de l'activité peut rendre intelligible le processus de décrochage-raccrochage. Le processus de décrochage peut être envisagé comme résultant d'un déficit de sens, recoupant la notion d'activité contrariée (Clot, 2008). C'est précisément cette activité contrariée — ce que le sujet cherche à faire sans y parvenir, ce qu'il aurait voulu ou pu faire, ce qu'il pense faire ailleurs, ce qu'il fait pour s'empêcher de faire autre chose, toutes les actions possibles, mais non réalisées qui conduisent à des ressentis dilemmatiques sans issue et sources de décrochage. En référence aux travaux de Leontiev (1976, 1984), nous pensons que la possibilité d'un renouvellement des buts et des motifs d'action peut être un élément clé de compréhension du processus décrochage-raccrochage. Lors des entretiens d'auto-confrontation, les actions contrariées présentes dans le psychisme des acteurs (élèves et enseignants) peuvent être exprimées et faire l'objet d'une transformation pour ouvrir sur une nouvelle activité.

### **Les tensions remobilisées au service du développement de l'activité**

Les travaux de Engeström (1999, 2000) permettent d'envisager la situation de travail en classe comme un système d'activité dans lequel les acteurs (enseignant et élève) se

retrouvent confrontés à des contradictions. Ces acteurs ont chacun leurs expériences et leur conception de l'école, des normes de fonctionnement dans la classe, des relations enseignant-élèves, des savoirs. Les divergences de points de vue et plus particulièrement les écarts entre les motifs et les actions des élèves et les motifs et les actions des enseignants peuvent induire de fortes tensions au sein du système d'activité. Confrontés à ces divergences, les enseignants et les élèves en viennent à remettre en question le sens du contexte d'enseignement. Selon Engeström (2000), ces tensions ne sont pas toujours un frein au développement de l'activité; elles peuvent être des points d'ancrage à la réflexion sur l'activité invitant chaque acteur à énoncer de nouvelles actions, à négocier le travail en classe et à trouver ensemble des compromis opératoires. C'est par conséquent dans la résolution des contradictions présentes au sein du système d'activité qu'un nouveau sens est possible grâce à la création de nouveaux buts et à l'évolution des motifs d'action, autrement dit à une extension de l'objet de l'activité (Engeström, 1999).

## Méthode

### Contexte de l'étude et participants

L'étude présentée ici s'inscrit dans le cadre plus large d'un programme de recherche<sup>3</sup> centré sur les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire des élèves. Ce programme de recherche a pour objectif d'appréhender la problématique du décrochage dans les situations d'enseignement-apprentissage du point de vue des acteurs, élève et enseignant. L'étude a été réalisée dans un collège<sup>1</sup> situé dans la banlieue de Lyon (France) au cours de l'année scolaire 2011–2012. Cet établissement scolaire accueillant des élèves de milieux défavorisés était caractérisé par un fort taux d'élèves en difficulté scolaire.

Lise<sup>4</sup>, enseignante de Sciences, exerce depuis 6 ans dans ce collège. Au cours de ses trois dernières années, elle dit avoir sérieusement envisagé de quitter l'établissement, voire la profession « parce qu'elle ne réussissait plus à enseigner avec sérénité ». Elle

---

<sup>3</sup> Le programme de recherche « Lutte contre le décrochage scolaire » a été financé par la Fondation de France.

<sup>4</sup> Tous les prénoms ont été modifiés.

se sent également coupable de ne plus « accrocher » ses élèves et selon ses mots « d'en perdre à chaque cours » (extrait de l'entretien en janvier 2012). Au cours des premières rencontres, Lise évoque souvent le cas de Khaled, élève de 5<sup>e</sup> B<sup>5</sup>, qui la confronte sans cesse à des défis « insoutenables ». C'est d'ailleurs le comportement de Khaled dans ses cours — se déplaçant dans la classe sans autorisation, criant et interpellant ses camarades, refusant de sortir ses affaires scolaires, dormant sur son bureau — qui l'incite parfois à arrêter le cours et à sortir de la classe.

Khaled, âgé de 14 ans, est au collège depuis deux ans. Il a été plusieurs fois sanctionné (une exclusion temporaire de trois jours) pour ses nombreux retards, ses oublis de matériels (pas de cahiers ni de livres) et ses réactions orales violentes envers deux enseignantes, Carole (enseignante d'anglais) et Lise, participant à notre étude. Au cours de la première rencontre avec la chercheuse, Khaled la remercie d'être présente dans la classe, précisant qu'il se sent plus en sécurité avec d'autres adultes que l'enseignante. Khaled a accepté volontairement de participer à la recherche.

### **Intervention-recherche centrée sur la demande des participants**

En clinique de l'activité, l'intervention du chercheur est réalisée à la demande des professionnels et consiste à mettre en place des cadres dialogiques pour rediscuter de l'activité réalisée. Selon cette orientation, l'intervention vise à « transformer l'activité pour pouvoir la comprendre » (Clot, 2008). À travers les entretiens d'autoconfrontation, il s'agit de permettre à l'activité « d'entrer en développement » pour en étudier ses transformations. La dynamique de transformation est au cœur de l'intervention, l'analyse du processus de développement de l'activité au centre de la recherche et de la production de connaissances.

Notre intervention-recherche s'est tout d'abord construite autour de la demande explicite de l'enseignante, Lise, qui exprime deux mois après la rentrée scolaire (octobre 2011) le « besoin d'avoir d'autres yeux dans sa classe que le regard accusateur des élèves ». Nous avons interprété cette demande comme un besoin pour l'enseignante de renouer le lien avec ses élèves de 5<sup>e</sup> qui, de manière manifeste en classe, lui montrent qu'elle n'est pas à la hauteur de ce qu'ils attendent d'un enseignant. La demande exprimée par

---

5 Le numéro de classe a été modifié.



l'enseignante s'est vue complétée par celle moins explicite des élèves au cours de la troisième leçon, mais tout autant adressée à la chercheuse qui propose de filmer le cours: « vous êtes là c'est pour nous aussi [...] un film, le truc de "ouf" [fou, en verlan<sup>6</sup>] on va l'mater après ». Ces réactions, loin d'être anodines, sont le point de départ des premiers échanges avec les élèves à la fin du cours, dans les couloirs de l'établissement. Les échanges informels ont favorisé l'engagement progressif d'un élève en particulier, Khaled, dans le processus de collaboration avec la chercheuse. Une certaine confiance et une complicité se sont installées au gré des observations multiples dans la classe.

### **Contrat de collaboration avec les participants**

Lors de notre première observation dans la classe, nous avons expliqué aux élèves le but de notre présence, en précisant que nous nous intéressons à l'activité en classe comprenant aussi bien les actions de l'enseignante que celles des élèves. La présentation de notre travail de recherche dans différents établissements scolaires les a captivés. Avant tout enregistrement audiovisuel, nous avons demandé aux 18 élèves de 5<sup>e</sup> B une autorisation parentale afin de garantir le droit à l'image : cette autorisation souligne l'obligation pour la chercheuse d'utiliser les prises vidéo uniquement à des fins de recherche et de formation. La deuxième précaution précise les conditions de confidentialité des données audiovisuelles de l'activité de la classe. Enfin, la troisième précaution consiste à travailler de manière indépendante avec les élèves et l'enseignante pour éviter dans un premier temps toute diffusion d'informations et garantir ainsi la confidentialité des données d'entretien. Si cette précaution nous a permis de recueillir le point de vue de chacun des participants, nous en interrogeons ses limites dans la discussion.

### **Construction des données**

Durant les mois de novembre et décembre 2011, nous avons recueilli des données d'observation sur l'activité en classe (6 recueils sur 6 leçons d'une heure et demie). Cette prise de notes sur les actions et les interactions verbales entre les élèves de 5<sup>e</sup> B et leur enseignante, le travail effectué par les élèves (activité de manipulation de microscope,

---

6 Argot conventionnel consistant à inverser l'ordre des syllabes de certains mots.

observation de films sur les thématiques du programme de Sciences, correction des exercices), les objectifs d'enseignement fixés par l'enseignante et les différents incidents (altercations entre les élèves et entre élèves et enseignante) ont permis de relever la manière dont les élèves de 5<sup>e</sup> B et l'enseignante construisaient ensemble, dès le début du cours, un cadre peu propice à une activité d'apprentissage scolaire. Puis, en complément des notes d'observation, nous avons procédé à des enregistrements audiovisuels de quatre leçons de cinquante-cinq minutes (janvier, mars, avril, mai). Ces traces filmiques de l'activité en classe ont servi de matériaux pour organiser, après chaque enregistrement, quatre entretiens d'autoconfrontation avec Lise (janvier, mars, avril, mai) et trois entretiens d'autoconfrontation avec Khaled (mars, avril, mai). Les entretiens, d'une durée de 60 à 90 minutes avec l'enseignante et de 20 à 35 minutes avec Khaled, se sont déroulés dans la salle de cours, trois ou quatre jours après l'enregistrement du cours. Lors du premier entretien, nous avons visionné le film de la classe en respectant la chronologie du cours, afin de familiariser Lise et Khaled à la procédure d'autoconfrontation. Pour les entretiens suivants, nous avons sélectionné trois à quatre séquences audiovisuelles de l'activité en classe, d'une durée de 45 secondes à 3 minutes 30, qui rendaient compte d'un fait remarquable en classe (par exemple, une attitude inadaptée de Khaled en cours; une interaction conflictuelle entre Khaled et Lise; une intervention inopinée de Khaled). Les questions posées aux deux participants confrontés aux images de l'activité visaient l'énonciation par Lise et Khaled de leurs actions et de leurs motifs; elles les invitaient également à décrire les difficultés rencontrées en classe, les mises en œuvre inachevées et les empêchements à agir en classe, pour ensuite faire surgir de nouvelles questions et envisager de nouvelles actions.

### **Analyse des données**

Les données d'entretiens d'autoconfrontation de l'enseignante et de l'élève ont été transcrites. Dans un souci de préservation de l'anonymat, tous les prénoms ont été modifiés. Le corpus a ensuite été analysé selon quatre étapes :

*Étape 1* : après la retranscription verbatim, le corpus a été découpé en unités d'analyse. Ces unités ont été définies comme la séquence d'interaction incluant l'énoncé d'une action.

*Étape 2* : chaque unité d'analyse a été numérotée puis regroupée dans un tableau en dissociant le but d'action du motif et de l'opération, selon la méthode de codage de Méard, Bertone et Flavier (2008).

*Étape 3* : l'ensemble des unités d'analyse codées ont été regroupées dans un tableau à trois volets : le volet 1 présente la transcription verbatim des données audiovisuelles; le volet 2, le codage des énoncés de l'enseignante sous la forme actions, motifs, opérations; le volet 3, le codage des énoncés de l'élève, également sous la forme actions, motifs, opérations (Tableau 1).

<b>Volet 1</b>	<b>Volet 2</b>	<b>Volet 3</b>
Transcription audiovisuelle Avril 2012 – Leçon 3	Codage verbatim, enseignante	Codage verbatim, élève
<p><b><i>Séquence audiovisuelle</i></b></p> <p>25:03 à 25:35</p> <p>L'enseignante est debout derrière son bureau et attend.</p> <p><i>Verbatim</i> : c'est le cours maintenant Nabir/on passe à la question qu'on avait laissée en suspens l'autre cours/ ce schéma là vous je vous le commente après/donc les poumons/vous regardez les échanges gazeux/vous regardez là j'ai donc mis des flèches en bleu pour montrer les échanges O<sub>2</sub> et en rouge le rejet du CO<sub>2</sub> durant l'effort alors chut chut/Khaled tu peux laisser l'éponge s'il te plaît/chut donc si/on peut prendre un exemple quand vous courez vous avez besoin d'énergie pour courir chut et (l'enseignante attend) le rythme respiratoire va s'accélérer vous êtes essoufflés votre température augmente et c'est grâce à l'apport d'O<sub>2</sub> que vous allez pouvoir poursuivre l'effort</p>	<p><b>UA18</b> <b>Action</b> : aider Khaled <b>Opération</b> : en parlant de la respiration du sportif <b>Motif</b> : pour l'accrocher</p> <p>-----</p> <p><b>UA19</b> <b>Action</b> : ne pas continuer la synthèse <b>Motif</b> : parce que Khaled dysfonctionne</p>	<p><b>UA5</b> <b>Action</b> : ne pas écouter (l'enseignante) <b>Motif</b> : parce que la prof <i>raque</i> [répète] trois fois son schéma</p> <p>-----</p> <p><b>UA6</b> <b>Action</b> : jouer à la balle <b>Motif</b> : pour penser au sport et pas à son cours</p>

**Tableau 1** : Croisement des Données dans un Tableau à 3 Volets

*Étape 4* : la procédure de validation a été réalisée en deux temps : deux chercheurs du programme de recherche ont tout d'abord analysé de façon séparée les unités d'interactions (énoncés des actions, des motifs et des opérations) puis confronté leurs interprétations à propos des tensions au sein du système d'activité, jusqu'à l'obtention d'un accord.

## Résultats

Les résultats mettent en lumière d'une part, le processus au cours duquel le point de vue de l'élève décrocheur fait écho à celui de l'enseignante et d'autre part, la façon dont l'élève et l'enseignante réussissent, au fil des entretiens, à réélaborer la signification de leur expérience en classe.

### La tension entre deux logiques de sens

Lors du premier entretien d'autoconfrontation, Lise explique que Khaled se met à plusieurs reprises en marge des règles de fonctionnement de la classe (s'installer rapidement à son bureau, lever la main pour prendre la parole, ne pas se déplacer dans la classe). Ce sont précisément ces règles qui organisent le cadre de ses interactions avec les élèves de 5<sup>e</sup> B. En s'appuyant sur les traces filmiques de l'activité en classe (cours du mardi 13 mars), elle détaille précisément les moments de fragilité où tout peut basculer lorsque Khaled se permet d'enfreindre ces règles (Extrait 1).

#### **Extrait 1** (Entretien d'autoconfrontation, Lise, mars 2012)

**Lise (L)** : Je pense que j'appréhende beaucoup le conflit avec lui (Khaled)/et donc du coup je ne le fuis pas forcément/si peut-être un peu/, mais je/je vais pas aller le chercher/c'est bête à dire, mais je me force à l'ignorer pour avancer/et effectivement je vais maintenir une certaine distance parce que de peur que si je lui mets trop la pression/il m'explose entre les doigts/il dévisse/et là je suis capable de partir du cours/la peur de craquer devant lui c'est ça/

Dans cet extrait, Lise décrit ses préoccupations, « *appréhender le conflit avec Khaled* » « *avoir peur que Khaled explose* », qui l'obligent à mettre en œuvre différentes procédures opérationnelles comme « *ne pas aller chercher l'élève* », « *maintenir une certaine distance avec l'élève* », « *l'ignorer* », « *ne pas lui mettre trop la pression* ». Ces

actions sont associées à deux motifs « *faire avancer le cours* » et « *éviter que Khaled explose* ». Elle se sent incapable de gérer les réactions explosives de cet élève et semble déterminée à sortir du cours pour fuir ces interactions conflictuelles. Le risque de rupture professionnelle signifié par « *sa peur de craquer devant Khaled* » combiné à l'éventualité d'un « *déviage* » de cet élève est ici manifeste. Dit autrement, c'est précisément la perte du sens de son activité induit par le comportement de Khaled qui conduit Lise à penser au retrait et au renoncement.

Confronté au même enregistrement audiovisuel de l'activité en classe, Khaled exprime en présence de la chercheuse le sentiment de ne pas « *être dans le cours* » en décrivant certains ressorts de son activité d'isolement. Lorsque les images vidéo montrent l'entrée de Khaled en classe, déambulant autour des deux rangées de bureaux pour se rendre ensuite au fond de la classe, l'entretien se révèle fructueux : les propos de Khaled confirment la description faite par son enseignante d'une présence en classe problématique (Extrait 2).

**Extrait 2 (Entretien d'autoconfrontation, Khaled, mars 2012)**

**Khaled (K) :** C'est toujours comme ça

**Chercheuse (CH) :** Donc tu fais comme tu veux en fait/tu rentres dans la classe et tu prends tout ton temps pour t'installer/c'est ça?

**K :** Ouais

**CH :** Et pourtant la prof vient de dire/« *dépêchez-vous sortez vos affaires on attend le silence* »/alors qu'est-ce que t'en penses?

**K :** Mais c'est pas pour moi

**CH :** C'est pour tous les élèves je crois non?

**K :** Moi j'suis pas dans son cours

**CH :** Je comprends pas/tu veux dire que t'es dans la classe sans être réellement présent/c'est ça?

**K :** Et ouais/j'suis au fond

**CH :** C'est toi qui te places au fond ou-

**K :** C'est elle/elle m'voit pas là/c'est toujours ça elle m'calcule pas/j'm'en carre je suis bien là/elle m'kiffe pas/elle l'a dit au conseil/j'travailles pas

À travers la description suggérée par la chercheuse et validée par Khaled, on comprend alors que le rituel mis en place par cet élève « *rentrer dans la classe et prendre le temps de s'installer* » s'oppose au rituel de l'enseignante « *dépêchez-vous, sortez vos affaires, on attend le silence* ». Khaled montre à quel point il se détache de ce dernier

« *c'est pas pour moi* ». Lorsque la chercheuse émet l'hypothèse que l'enseignante adresse à toute la classe les consignes d'installation, Khaled s'empare de cette interprétation pour exprimer son sentiment de ne pas être dans le cours. Puis, il interrompt la chercheuse en lui expliquant que les actions de son enseignante contribuent à une quasi-exclusion : « *c'est elle [qui me place au fond], elle m'voit pas là, c'est toujours ça, elle m'calcule pas, j'm'en carre je suis bien là, elle m'kiffe pas, elle l'a dit au conseil, j'travail pas* ». Cette réplique fournit des informations sur le glissement d'une interaction enseignant-élève vers une indifférence réelle. A travers un propos spontané, mais plus développé, Khaled dénonce les intentions de son enseignante en évoquant le lien entre une action réalisée et des motifs d'agir : l'enseignante « *le place au fond [...] pour ne pas le voir [...] parce qu'elle ne le calcule pas [...] parce qu'elle ne le kiffe pas* ». Le croisement des verbalisations de Lise et de Khaled permet de comprendre la tension entre les actions et les motifs de l'un et de l'autre : pour maintenir une certaine distance avec Khaled (motif 1) et éviter de sortir du cours (motif 2), Lise place Khaled au fond de la classe (action). De son côté, Khaled ne tient pas compte des consignes de son enseignante (action) parce qu'il considère que ce n'est pas pour lui (motif 1) parce qu'il n'est pas dans le cours (motif 2). Les processus de décrochages professionnel et scolaire s'expliquent ainsi par deux logiques de sens différentes qui ont peut-être la même origine en classe, mais qui peuvent rester sans écho, conduisant à des désengagements réels de la part de Khaled et de Lise.

Une première constatation peut être faite à propos de l'entretien d'autoconfrontation avec Khaled. La chercheuse multiplie les relances pour lever les réponses évasives, soumet à Khaled une première interprétation en lui demandant de valider, « *c'est ça?* » « *qu'est-ce que tu en penses?* » « *c'est pour tous les élèves non?* », afin de bien saisir la signification de son expérience en classe. Ce sont ces relances qui aident l'élève à parler de son rapport aux règles énoncées par l'enseignante et à exprimer son point de vue sur l'agir en classe de son enseignante.

### Une activité en classe contrariée

Lors des entretiens, Lise décrit avec détails comment elle appréhende les premières minutes de cours la confrontant rapidement à une activité d'exposition à l'adversité et à la résistance. Accompagnées par la chercheuse, ses observations face aux images audiovisuelles mettent en avant la difficulté de lever *in situ* les contradictions à l'origine de

« situations d'empêchement à faire ». Le point le plus sensible de cette contradiction semble porter, selon Lise, sur ce qui fonde la discipline, c'est-à-dire le désir d'apprendre et la capacité à « *toucher* » Khaled (Extrait 3).

**Extrait 3 (Entretien d'autoconfrontation, Lise, avril 2012)**

**Lise (L) :** Là/c'est flagrant/dès le début j'arrive pas à le mettre dedans/il est ailleurs/j'essaye de l'aider en parlant de la respiration du sportif/ça pourrait l'accrocher hein/lui qui fait du sport/mais rien/t'as vu il dysfonctionne rapidement/il s'amuse comme un fou avec l'éponge/et avec ça je peux pas continuer ma synthèse/

**Chercheuse (CH) :** Tu cherches à l'accrocher c'est ce que tu as dit?

**L :** À le « *toucher* » ouais/je sais que Khaled est sensible au sport/ces notions/les échanges respiratoires, l'effort, la circulation, le rythme cardiaque/ben c'est au programme/mais je pense quand même que ça peut lui servir dans son sport/

L'analyse de cet extrait montre tout d'abord que Lise cherche à faire rentrer Khaled dans les apprentissages, à « *le mettre dedans* » en se référant au domaine sportif pour « *l'accrocher* » et « *toucher* » sa sensibilité. Pour cette enseignante, il apparaît que le processus décrochage-accrochage renvoie aux limites du dedans et du dehors de la situation d'apprentissage. Aux yeux de Lise, Khaled ne joue pas le jeu, il « *dysfonctionne* » en « *s'amusant avec l'éponge* ». Lise souligne que cette attitude l'empêche de poursuivre ce qu'elle a commencé en classe. Cette situation d'empêchement est en quelque sorte le résultat d'actions contradictoires : l'action de Lise qui consiste à suivre le programme de Sciences et à faire acquérir les notions disciplinaires importantes et celle de Khaled qui est « *ailleurs* » et qui joue avec une éponge pendant le cours. Lise est ainsi exaspérée de ne pas pouvoir terminer sa synthèse, précisément de devoir aider Khaled en pensant qu'elle ne pourra pas finir son travail. La dimension contrariée de son activité est d'autant plus importante que Lise est persuadée quand elle commence ses cours qu'elle ne pourra pas les mener à bien en présence de Khaled. Dans ces circonstances, le risque pour Lise d'arrêter son travail en classe et de ne plus trouver l'énergie d'un nouvel ajustement pédagogique pour accrocher Khaled est réel. Pour éviter cette possible rupture, Lise se convainc de la cohérence de sa démarche d'enseignement « *je pense quand même que ça peut lui servir dans son sport* » au risque de voir perdurer les conduites perturbatrices de Khaled, qui sont autant de signes de décrochage scolaire.



La chercheuse propose à Khaled la même séquence filmique. Au cours de l'entretien, Khaled décrit comment ses actions en classe sont affectées par l'activité monotone et répétitive de son enseignante, produisant chez lui un réel désintérêt pour le cours (Extrait 4).

**Extrait 4 (Entretien d'autoconfrontation, Khaled, avril 2012)**

**Chercheuse (CH) :** Alors on va revoir cette séquence où tu joues avec l'éponge/ d'ailleurs tu vas jouer jusqu'à la fin du cours/(vidéo de 53 secondes) Qu'est-ce que tu fais Khaled?/Ta prof parle de la respiration et toi tu joues avec l'éponge

**Khaled (K) :** Ouais/c'est même pas la peine que j'l'écoute

**CH :** Pourquoi?

**K :** Trois fois qu'elle nous raque avec son schéma

**CH :** Elle prend un exemple dans le sport pour t'expliquer c'qui se passe au niveau des échanges  $O_2$  et  $CO_2$ , ça peut t'aider à comprendre non?

**K :** Non

**CH :** Ah et pourquoi, tu peux expliquer?

**K :** J'pense plus à son cours/j'préfère penser au sport [rire]/je joue à la balle là [...] elle mélange le sport avec son cours c'est pas ça l'important [...] on a qu'à faire du sport pour voir ça

À la demande de la chercheuse, Khaled évoque le lien entre son action de jouer avec l'éponge et l'activité redondante de son enseignante, expliquant « *trois fois* » le schéma respiratoire avec les échanges gazeux. Dans cette logique, le désengagement de Khaled s'explique avant tout par la présence de gestes professionnels qui l'agacent et rendent le travail impossible « *pas la peine que j'l'écoute* ». Puis, la chercheuse se réfère à la mise en œuvre utilisée par l'enseignante « *prendre un exemple dans le sport pour expliquer c'qui se passe au niveau des échanges  $O_2$  et  $CO_2$*  » pour demander à Khaled son point de vue. Celui-ci s'empare de cette question pour justifier sa conduite d'amusement et porter un jugement sur la démarche d'enseignement de son enseignante. Selon lui, il n'est « *pas intéressant* » de conjuguer le cadre scolaire avec celui du sport. C'est d'ailleurs cette démarche qui consiste à lier deux sphères de pratiques fort différentes qui le pousse à considérer qu'en classe, il est possible de « *jouer à la balle avec l'éponge* » et d'être dans un ailleurs en « *pensant au sport* ».

L'analyse de ce recueil illustre une nouvelle fois les tensions entre l'activité de l'enseignante et celle de l'élève, voire l'incompatibilité des actions de l'enseignante avec les attentes de Khaled. Les mises en œuvre de Lise se révèlent insuffisantes pour



accrocher l'élève, qui refuse d'écouter le cours sous prétexte que la démarche d'enseignement n'a pas de sens. Plus loin, Khaled poursuit son explication en étant plus loquace et suggère une autre façon de faire cours : « *on a qu'à faire du sport pour voir ça* ».

Ce deuxième entretien avec Khaled nous permet d'introduire de nouvelles considérations vis-à-vis de l'autoconfrontation. On constate que la chercheuse invite l'élève à interroger la tension entre les deux activités « *ta prof parle de la respiration et toi tu joues avec l'éponge* ». Khaled fait de cette tension une ressource pour reparler de ce qu'il a fait en cours, mais aussi pour évoquer un nouveau cadre de travail, une sorte de compromis opératoire « *on a qu'à faire du sport pour voir ça* ». Loin de s'engager dans une analyse approfondie, il montre ainsi son intérêt de voir le contexte de l'activité se transformer pour pouvoir s'y inclure.

### **Le renouvellement du sens, source de « raccrochage »**

Dans le dialogue avec la chercheuse, on s'aperçoit que le double questionnement sur sa propre activité et celle de l'Autre devient une source possible de développement de l'analyse réflexive. Ainsi, Lise s'interroge sur l'activité de Khaled tout en reconsidérant sa propre activité d'enseignante. De la même façon, Khaled se réfère à l'activité de son enseignante pour décrire son nouveau comportement en classe. Les échanges permettent ainsi de faire évoluer les points de vue et favorisent l'expression de nouvelles interrogations (Extraits 5 et 6).

#### **Extrait 5 (Entretien d'autoconfrontation, Lise, mai 2012)**

**Lise (L)** : C'est une intervention hors cadre/il (Khaled) lèverait la main pour le dire je suis sûre que je le prendrais en compte/y'a un côté réflexe qui fait que/d'une part j'étais concentrée sur ce que j'allais dire/c'est assez difficile comme ça/et y'a un côté automatique/les questions lancées comme ça/je prends pas/

**Chercheuse (CH)** : Et là/quand tu vois ça/est-ce que tu te dis/j'aurais pu quand même prendre en compte ce qu'il dit/parce que sa question/elle était en rapport avec ton cours

**L** : Ouais je pense que **cela lui aurait fait du bien**/mais sur le coup je me suis dit/non/il n'a pas levé la main/moi je veux avancer avec les élèves qui lèvent la main/c'est un principe/et là c'était pas le cas pour lui

**CH** : Quand tu dis « **cela lui aurait fait du bien** »/tu penses à quelque chose en particulier?

**L :** Ben je m'dis souvent que/en faisant ça/je le rends encore plus décrocheur quand je prends pas sa question

L'activité de Lise est traversée par des dilemmes professionnels : faut-il appliquer les règles pour continuer le cours ou les modifier pour éviter de « rendre l'élève encore plus décrocheur »? Faut-il ignorer l'élève décrocheur pour se concentrer sur son travail et avancer avec les autres élèves? Ces dilemmes sont des freins au développement de son activité. Face à « *l'intervention hors cadre* » de Khaled, l'enseignante va même jusqu'à évoquer des actions « *réflexes* », « *automatiques* ». Le lien tend à se complexifier entre ce qu'elle se fixe comme but à atteindre d'une part, « *ne pas prendre les questions des élèves lancées comme ça* », et le mobile au cœur de son travail d'autre part, à savoir « *avancer avec les élèves* ». En s'appuyant sur les images vidéo, la chercheuse va questionner cette action : « *quand tu vois ça, est-ce que tu te dis, j'aurais pu quand même prendre en compte ce qu'il dit* ». Lise réussit alors à déplacer en arrière-plan son mobile initialement énoncé pour en envisager un nouveau : prendre en compte la parole de Khaled « *pour lui faire du bien* ». L'énonciation de ce motif ouvre sur un autre regard professionnel : elle envisage ainsi la possibilité de prendre en compte la réponse de Khaled pour éviter de « *le rendre encore plus décrocheur* ».

De la même façon, confronté à la séquence audiovisuelle, Khaled est intrigué par les transformations de l'activité de son enseignante. Il s'intéresse alors au détail des faits. Au fil de l'échange, il n'hésite pas à dévoiler son étonnement pour explorer ses nouvelles actions.

**Extrait 6 (Entretien d'autoconfrontation, Khaled, mai 2012)**

**Khaled (K)** [en pointant du doigt l'image vidéo] : J'sais la réponse/j'lui dis/là v'là la preuve/

**Chercheur (CH)** : À haute voix tu lui dis-

**K** : J'lui dis/ouais/tout fort [rire]/elle note maintenant/avant elle faisait pas ça/elle ramassait les cahiers/une note sur mes schémas/j'sais pas faire les schémas/les interros c'est tout/mais là la participation v'là la preuve/

**CH** : Je crois là que le cours t'intéresse/tu participes

**K** : J'comprends tout [rire]/j'ai pas de bonnes notes aux interros parce que j'écris pas bien [...], mais c'est changé elle note/c'est nouveau/elle note toutes les réponses tout tout tout avec son p'tit carnet/on parle/je comprends mieux/moi je veux ça

Dans cet extrait d'entretien d'autoconfrontation, Khaled pointe ainsi du doigt une image qui le montre en train de répondre à la question de son enseignante. Il oriente ainsi l'échange avec la chercheuse en lui montrant qu'il considère cette image comme une preuve de sa participation en cours « *v'là la preuve* ». Puis, pendant cinq minutes, il va revenir sur le geste transformé de son enseignante, du ramassage du cahier à la participation orale en passant par les interrogations. En s'appuyant sur le passé « *avant elle faisait pas ça* », en reconstruisant l'évolution de l'activité de son enseignante, on suppose que Khaled exprime l'utilité de mieux comprendre les changements d'organisation du travail en classe, notamment le besoin de reparler des surprises de certains changements « *c'est changé, elle note, c'est nouveau* ». Par ailleurs, il est intéressant de relever l'insistance avec laquelle Khaled revient au passé en parlant de ses difficultés « *j'ai pas de bonnes notes aux interros parce que j'écris pas bien* ». Ainsi, l'arrêt sur image et les explications de Khaled qui l'accompagnent illustrent un saut qualitatif en termes d'analyse réflexive. En effet, au cours de cet entretien d'autoconfrontation, Khaled parle de ses difficultés scolaires (*faire les schémas; ne pas bien écrire*); il poursuit sa réflexion sur ce qui n'était pas vraiment conscientisé c'est-à-dire l'expression d'une nouvelle façon d'agir en classe « *participer... parce qu'il comprend mieux* ». Le changement de sa conduite en classe dépend de ce nouveau contexte de travail qui lui permet d'entrevoir l'obtention de meilleures notes.

## Discussion

La présentation des résultats permet à présent d'engager une réflexion sur le potentiel heuristique des entretiens d'autoconfrontation. En nous référant à l'expérience de Khaled, nous constatons que la succession des autoconfrontations (mars, avril, mai) se présente comme une condition pour construire progressivement des échanges avec l'élève sur l'activité en classe. La perspective temporelle de notre investigation méthodologique n'a pas eu pour objectif de transformer Khaled en *co-researcher* (Fielding & Bragg, 2003), mais plutôt de transformer son activité d'élève en l'impliquant à plusieurs reprises dans un processus réflexif à propos du travail réalisé en classe avec son enseignante. Dans notre étude, cette perspective longitudinale a permis d'installer un climat de confiance, la chercheuse au fil des échanges devenant pour Khaled une interlocutrice particulière

« vous êtes pas comme un prof qui pourave [rapporte], [...] j'ai compris qu'on peut parler avec vous ». Cette confiance entre l'élève et la chercheuse s'est construite progressivement au travers du cadre dialogique des autoconfrontations, Khaled se montrant plus bavard au fil des entretiens, développant davantage ses réponses et son point de vue, et exprimant ses sentiments. Si lors des entretiens, la posture de la chercheuse oriente et canalise la réflexion de l'élève en choisissant la séquence vidéo, en suggérant une interprétation des actions réalisées par l'enseignante, en acquiesçant les propos de Khaled, elle présente l'avantage d'accompagner l'élève dans une situation se distinguant nettement de la conversation « ordinaire » sur l'activité en classe. L'intention de la chercheuse a été d'accentuer l'implication de Khaled dans l'analyse de son activité en classe en l'invitant à dialoguer avec l'activité de l'enseignante. Loin d'être spontanée, cette mise en lien des deux activités devient une ressource au service du développement des actions et des motifs de Khaled. Au fil des autoconfrontations, les réponses de Khaled sont de moins en moins suggérées par la chercheuse, ses commentaires davantage ouverts sur un engagement réflexif. Progressivement, Khaled oriente l'échange (c'est le cas de l'extrait 6) en montrant l'intérêt d'un arrêt sur image pour reparler du cours et « reprendre en main » son activité en classe, en construisant le sens de ce qu'il fait en lien avec l'activité enseignante. Cependant, ce constat ne doit pas faire oublier d'autres interrogations qui supposent une nouvelle mise à l'épreuve de l'entretien d'autoconfrontation avec les élèves et les enseignants : par exemple, lorsque le point de vue d'un élève entre en résonance avec celui de l'enseignant au cours des entretiens d'autoconfrontation, que se passe-t-il effectivement dans la classe?

Par ailleurs, il nous est apparu pertinent de proposer des entretiens d'autoconfrontation séparément à l'enseignante et à l'élève. Si certaines études défendent le bien-fondé de cette délimitation de deux sphères d'entretien bien distinctes (Guérin et al., 2006), il serait intéressant d'envisager une procédure favorisant le débat entre l'enseignante et l'élève, de sorte que des informations apportées par l'élève et celles livrées par l'enseignante puissent être partagées pour devenir une ressource commune pour le développement de l'activité en classe. Au-delà d'un face à face enseignant-élève et d'une confrontation adulte-enfant qui constituent souvent des obstacles spécifiques aux enquêtes menées auprès des jeunes, il s'agit plutôt d'organiser les conditions d'un échange au cours duquel l'enseignant et l'élève puissent dialoguer en parlant de ce qu'il est difficile à faire en classe ou encore de ce qu'il n'est pas ou plus possible de faire. Cette perspective de

co-construction de faits peut ouvrir sur une découverte des intentions d'autrui nécessaire pour maintenir la relation didactique (Félix, 2004) et réinscrire avec plus de profondeur la parole de chacun dans une histoire collective (Clot, 2008).

Enfin, notre étude place les entretiens d'autoconfrontation avec Khaled au cœur de la pratique enseignante. Comme nous avons pu l'observer, le recueil de la parole de l'élève renseigne les actions de l'enseignante, l'organisation de la classe, les règles de fonctionnement, les malentendus dans le travail, mais aussi les possibles déphasages de l'activité en classe. Lors des autoconfrontations, la signification que l'élève attribue à cette activité permet de révéler ou de confirmer des signes annonciateurs d'un décrochage ou d'un raccrochage en lien avec les actions de son enseignante. Dans une nouvelle étude, on pourrait envisager l'identification de ces signes comme une priorité pour l'enseignant, en vue de prévenir les situations de classe difficiles.

## Conclusion

Dans notre étude, les entretiens d'autoconfrontation avec un élève et une enseignante, tous deux en situation de décrochage, ont permis de recueillir un double point de vue sur les pratiques effectives en classe. Selon une méthode clinique de l'activité fondée sur le principe du « *transformer pour comprendre* » (Clot, 2008), il s'est agi de déplacer l'activité scolaire dans un nouveau contexte, celui de la recherche, pour favoriser le développement d'une activité contrariée. Nous pensons que cette migration de l'activité scolaire vers un cadre de recherche, notamment la confrontation aux traces audiovisuelles, a créé des situations inhabituelles propices à une activité de reconstruction du sens. Aussi, l'intérêt des entretiens d'autoconfrontation avec les élèves peut se voir au travers de la mise en place d'un cadre dialogique autour de la signification des mots et de la prise de conscience de l'activité en classe.

## Références

- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case study of secondary schooling*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Baudrit, A. (1994). L'entretien collectif avec des enfants. *Spirale – Revue de recherche en éducation*, 13, 219–230.
- Bloom, B. S. (1953). Thoughts processes in lectures and seminars. *Journal of General Education*, 7, 160–169.
- Bolstad, R. (2011). From “student voice” to “youth–adult partnerships”: Lessons from working with young people as partners for educational change. *SET: Research Information for Teachers*, 1, 31–33.
- Burgess, R. G. (1985). The whole truth? Dans R.G. Burgess (Éd.), *Field methods in the study of education* (pp. 25–32). Lewes: Falmer Press.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Corsaro, W. A. (1982). Entering the child's world: research strategies for field entry and data collection in a preschool children. Dans J. Green & C. Walleth (Éds), *Ethnography and language in education settings* (pp. 132–145). Norwood, NJ: Ablex Press.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. Dans Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (Éds), *Perspectives on Activity theory* (pp. 377–404). New York, NY: Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974.
- Félix, C. (2004). Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens : une perspective comparatiste. *Spirale*, 33, 89–100.
- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Cambridge, Royaume-Uni: Pearson Publishing.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2006). Étude de l'activité « située » des collégiens en cours d'ÉPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'auto-confrontation. *Revue française de pédagogie*, 147, 15–26.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. Londres, Royaume-Uni: Routledge & Kegan Paul.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Londres, Royaume-Uni: Methuen.
- Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris, France: Éditions sociales.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Russie: Éditions du Progrès.
- McCallum, B., Hargreaves, E., & Gipps, C. (2000). Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 275–289.
- Méard, J., Bertone, S., & Flavier, É. (2008). How fourth grade-students internalize rules during teacher-student(s) transactions. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 395–410.
- Mitra, D. (2009). Collaborating with students: Building youth–adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115(3), 407–436.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle, une approche clinique du travail du professeur*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Provence, Aix-en-Provence.

- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée : fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 467–502.
- Veyrunes, P. (2012). Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire. *Note de synthèse – Habilitation à diriger les recherches*. Université de Toulouse 2.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3<sup>e</sup> édition). Paris, France: Éditions La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris, France: Éditions La Dispute.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France: A. Colin.